

CONCEITO SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE, DE ACORDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE BAURU

CONCEPT ABOUT THE DEFICIENT CHILD EDUCATION ACCORDING TO KINDERGARTEN TEACHERS FROM BAURU

Fabiana Cristina Frigieri DE VITTA¹

Karen Prado Lyra e SILVA²

Márcia Cristina Almendros Fernandes MORAES²

RESUMO: o presente trabalho objetivou verificar os indicativos sobre o conceito de educação da criança deficiente na faixa etária de 3 a 6 anos, junto a professores de educação infantil, que quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho. Para consecução do objetivo proposto foram aplicados um protocolo de informações pessoais e profissionais e um questionário, com questões abertas e fechadas, junto a 70 professores: 35 que trabalham com crianças nesta faixa etária, em classes regulares sem a inserção de crianças deficientes na escola; 31 responsáveis por classes regulares com crianças deficientes inseridas e 4 que lecionam em escolas especiais. Os resultados foram analisados através de estatística descritiva e análise de conteúdo e revelaram que os professores acreditam que a aprendizagem sofre maior interferência na criança deficiente mental, e menor, na deficiente física. Para eles, os fatores que dificultam a educação da criança deficiente incluíram aqueles inerentes ao indivíduo deficiente, à pessoa do professor e à estrutura escolar atual, sendo estes os mais destacados. Não foram observadas diferenças significativas nas respostas dos diferentes grupos de professores. Pode-se concluir que para que haja real inclusão da criança deficiente na rede regular de ensino, há que se propiciar condições de mudança estrutural na rede educacional, ou seja, possibilitar formação que contemple conteúdos referentes às deficiências e às diferenças individuais, formas de adaptação e adequação do material pedagógico, adaptação do espaço físico, além de apoio técnico específico.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; educação infantil; terapia ocupacional.

ABSTRACT: the present study aimed to verify the concept of the deficient child education from 3 to 6 years with kindergarten teachers who differ in relation to the presence of deficient students in their jobs. It was applied a protocol of personal and professional information and a questionnaire, with open and closed questions, to 70 teachers: 35 that work with children in this age group, in regular classes without the deficient children's insertion in the school; 31 responsible for regular classes with insertion of deficient children and 4 that teach in special education schools. The results were analyzed through descriptive statistics and content analysis and they revealed that the teachers believe that the learning has more interference in the mental deficient child than in the physical deficient one. For them, the factors that hinder the deficient child education included those inherent to the deficient individual, to the teacher and the school structure. Significant differences were not observed in the answers of the different groups of teachers. It can be concluded that in order to have the deficient child's real inclusion in the regular teaching, it is necessary to propitiate conditions of structural change in the educational system, to facilitate formation that contemplates referring contents to the deficiencies and the individual differences, adaptation of the forms, of the pedagogic material and the physical space, besides specific technical support.

KEYWORD: special education; kindergarten; occupational therapy.

¹ Mestre e Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos; Coordenadora e docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Sagrado Coração – Bauru/SP.

² Terapeutas Ocupacionais, graduadas pelo Curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Sagrado Coração – Bauru/SP - afdevitta@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, o homem tem seu desenvolvimento motor, percepto-cognitivo e sócio-emocional, promovido por sua interação com o meio em que vive. Esta interação se dá por meio de sua ação, de suas experiências, de suas atividades (BRANDÃO, 1992; CAVICCHIA, 1993; ECKERT, 1993; THIESSEN & BEAL, 1995; DE VITTA, 1997). Existem atividades que são próprias de cada idade e que permitem aprendizagens apropriadas às suas características e necessidades particulares.

A integração da criança deficiente na escola deve fazer parte dos objetivos de todos os profissionais que trabalham com essas crianças, na medida que o ambiente escolar lhe permite a experimentação de uma diversidade maior de atividades. Estas promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. Também, possibilita à criança normal aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que estas diferenças devem ser respeitadas.

Os ambientes inclusivos concorrem para estimular os alunos em geral a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio escolar, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos, a dependência que lhes são típicos, sejam normais ou pessoas com deficiências. (MANTOAN, 1997a, p. 125)

Santos (1998, p. 49) compartilha com estas idéias e ressalta

As pessoas humanas se desenvolvem na medida em que agem e interagem num mundo de diversidade e de enriquecimento com o heterogêneo. Torna-se, portanto, imprescindível o convívio com a diferença, e os processos de ensino e aprendizagem não podem ser pasteurizados e homogeneizados sob a ameaça de formação de identidades prejudicadas pela pobreza de estímulos e de situações.

Esta autora diz, ainda, que é necessário a redefinição do papel do especialista que deve atuar junto com o professor, estudando e analisando formas de trabalho conjuntas e significativas, de modo que o currículo básico atenda, adequadamente, às necessidades de todos os alunos.

Glat (1997) ressalta que o processo de integração educacional, profissional e social do deficiente é muito importante e que as características particulares da pessoa devem ser respeitadas. Assim, os profissionais que atuam com esta problemática devem criar condições para que cada pessoa com deficiência se integre no grau, no ritmo e da forma que acredite adequada. Desta forma, segundo a autora, esta integração implica em uma mudança de enfoque na relação especialista-deficiente.

Está na hora de deixarmos de ver o portador de deficiência como um objeto de estudo ou um *depositário passivo (paciente)* de nossas decisões administrativas ou terapêutico-educacionais, e entendermos que ele é na verdade um *consumidor do saber e dos serviços que temos a oferecer*. Só a partir desta perspectiva, poderemos, de fato, auxiliá-lo em sua difícil missão de quebrar as barreiras físicas, afetivas e sociais que o impedem de viver plenamente como qualquer outra pessoa. (GLAT, 1997, p. 200)

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Brasil, concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994), optou por um sistema educacional inclusivo. Assim, as escolas poderão tornar-se meio de combate à discriminação, organizando-se de forma a oferecer possibilidades de educação efetiva à maioria das crianças.

O órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela educação da criança deficiente é a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Segundo a mesma (BRASIL, 2000a, p. 1), educação especial é uma

[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Os resultados do censo escolar de 1998 (BRASIL, 2000b) mostram aumento no acesso da pessoa com deficiência ao sistema educacional público, ainda que uma parcela considerável desta população esteja matriculado na rede particular. Também, destaca que este acesso se deu, principalmente, em escolas exclusivamente especializadas, seguidas de classes especiais, classes comuns de ensino regular sem sala de recursos e, uma minoria, em classes comuns com o apoio de sala de recurso. Estes dados estão ainda distantes da meta de integração e inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Mostram, ainda, que a maioria dos alunos com necessidades especiais encontra-se matriculada no Ensino Fundamental (50,3%). Segundo dados preliminares do censo escolar de 1999 (BRASIL, 2000c), este número aumenta para 52,3%, sendo que na pré-escola e na creche estão matriculados, respectivamente, 17,9% e 2,7%.

Para alcançar a meta de combate à exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional, a SEESP vem desenvolvendo ações em áreas estratégicas, que incluem adaptações curriculares e formação de recursos humanos.

Visando a garantia da educação da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, as ações educacionais caracterizam-se por esforços de sensibilização e de promoção da capacitação da comunidade escolar. Esta categoria engloba ainda suporte ao processo ensino-aprendizagem, bem como o apoio à realização de pesquisas relativas a esse processo. (BRASIL, 2000b, p.12)

No entanto, a maior parte destas ações parecem se concretizar junto aos professores do ensino fundamental. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998a), versa sobre propostas e mudanças a serem realizadas na escola fundamental. E a creche e a pré-escola, que configuram a educação infantil?

A SEESP ressalta, como já foi dito, que o oferecimento de educação ao indivíduo com deficiência deve acontecer desde a educação infantil. O Artigo 29 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) afirma que

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (NISKIER, 1997, p. 39)

Vários autores (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986; CAVICCHIA, 1993; SCHWARTZMAN, 1998; DE VITTA et al., 2000) concordam sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, principalmente se este atendimento educacional for de boa qualidade. Isso é especialmente válido para a criança com necessidades especiais.

Estudos têm mostrado que a educação infantil enfrenta problemas, como a falta de infra-estrutura física e material, falta de objetivos norteadores e falta de capacitação de recursos humanos que tenham claros tais objetivos (KUHLMANN JR., 1999; PALHARES & MARTINEZ, 1999; DE VITTA et al., 2000).

Uma questão aqui se faz pertinente: estarão os professores da educação infantil preparados para receber a criança deficiente?

Nunes et al. (1998) realizaram um estudo da produção científica na área de educação especial, destacando que os temas “formação de recursos humanos em educação especial” e “atitudes e percepções de familiares e profissionais” abarcaram, respectivamente, 15% e 17% das dissertações e teses estudadas. Estes autores destacam que:

[...] No âmbito da Educação Especial, observa-se que, com a diretriz das propostas de integração, e, mais atualmente de inclusão escolar, as quais representam o reconhecimento da cidadania do sujeito com necessidades especiais, surgem muitos questionamentos em torno da formação e da prática dos seus profissionais. (NUNES et al., 1998, p. 58)

Para que este processo de inclusão ocorra há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor. Para que isso possa acontecer realmente, é necessário estabelecer um diálogo entre a teoria e as experiências vivenciadas nas salas de aula. Segundo Mantoan (1997a), a adesão à inclusão, como uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação, também depende de uma disponibilidade interna, que não é comum a todos os professores. Há professores que têm claro que a inserção é possível, porque tiveram experiências que lhes demonstraram essa possibilidade, outros estão em busca desta certeza e tentam encontrá-la, em cursos, grupos de estudos etc. No entanto, há, também, os que tentam, mas cujo preconceito e hábitos enraizados não permitem rever suas atuações, de acordo com novos propósitos e procedimentos educacionais.

Nunes et al. (1998) citam, ainda, que a percepção e as atitudes de pais e profissionais em relação à criança deficiente influencia no seu desenvolvimento e integração social. Destacam que há grande importância em ouvir aqueles que lidam

diretamente com os portadores de necessidades especiais, pois são eles quem podem melhor apontar as necessidades e potencialidades desta população e que a capacitação destes agentes educacionais diretos – familiares e profissionais – é uma das tarefas e diretrizes da educação especial no momento.

Com base no declarado anteriormente, essa pesquisa teve por objetivo “verificar os indicativos sobre o conceito de educação da criança deficiente na faixa etária de 3 a 6 anos, junto a professores de educação infantil que, quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho”.

2 MATERIAIS E MÉTODO

Foram sujeitos deste estudo 70 professores de educação infantil de escolas cadastradas na Secretaria Municipal de Educação de Bauru, que aceitaram participar da pesquisa. Esses professores foram divididos em três grupos formados a partir de dados obtidos junto à essa Secretaria, submetidos a critérios estatísticos:

- a) 4 professores de educação infantil de escolas especiais. Este número é bastante reduzido por se tratar apenas de duas escolas;
- b) 31 professores oriundos de 15 escolas comuns de educação infantil e que têm em suas salas de aula crianças deficientes incluídas. Estas escolas foram escolhidas de acordo com sua localização geográfica para abranger todo município;
- c) 35 professores provenientes de 8 escolas comuns de educação infantil que não têm crianças deficientes incluídas, distribuídas geograficamente pelo município.

Para a coleta dos dados de interesse, a Secretaria da Educação de Bauru foi contatada através de carta, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a lista de escolas municipais e filantrópicas cadastradas junto a este órgão, assim como dados que possibilitassem saber quais destas escolas trabalhavam com crianças deficientes. Após o recebimento da resposta, a Secretaria da Educação concedeu autorização, por escrito, para a realização da pesquisa junto às escolas. Atendidos os dispositivos das Resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde -, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade do Sagrado Coração, sendo homologado na reunião do CEP/USC em 12 de abril de 2002, protocolo nº 041/2002.

Os diretores das instituições educacionais, assim como os professores participantes, foram informados da autorização dada pela Secretaria da Educação e dos objetivos, método e procedimentos do trabalho e que as informações fornecidas por eles seriam exclusivamente para fins de pesquisa, havendo sigilo em relação à identidade dos participantes. Também, foram solicitados a consentir, por escrito, em participar da pesquisa.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos o protocolo de informação pessoal e profissional e o questionário. Segundo Gil (1991), esta é uma

técnica de interrogação que possibilita a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Ainda, segundo este autor, "o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato" (p. 90).

O protocolo de informação pessoal e profissional apresentou questões fechadas que permitiram obter dados sobre idade, escolaridade, tempo de trabalho na área de educação infantil e atuação junto à crianças com necessidades educativas especiais

O questionário foi constituído de perguntas fechadas e abertas específicas que permitiram verificar os indicativos sobre o conceito de educação da criança deficiente na faixa etária de 3 a 6 anos dos professores de educação infantil. O principais tópicos abordados pelo questionário foram: conceito de deficiência; relação entre deficiência e aprendizagem; inclusão de criança deficiente em escola regular e, aspectos relacionados às necessidades do professor que atua com criança deficiente inserida em escola regular.

Foi elaborado, respeitando-se uma ordem lógica (das mais simples para as mais complexas) e baseado no objetivo da pesquisa e em referencial bibliográfico da área (MANTOAN, 1997b; NUNES et al., 1998).

Para que a coleta de dados ocorresse sem problemas, os questionários foram entregues aos diretores das escolas que os repassaram aos professores. Foram recolhidos após uma semana, conforme instruções fornecidas juntamente com o questionário. Em algumas escolas, houve necessidade de novos prazos para o recebimento do mesmo.

Os dados obtidos através do protocolo de informações pessoais e profissionais foram tabulados e sofreram análise descritiva, possibilitando a descrição global dos participantes desta pesquisa.

Os dados fornecidos pelas questões fechadas do questionário foram digitados na planilha do SPSS (Statistical Package for the Science) e Excel, possibilitando a tabulação e análise dos mesmos, através de estatística descritiva.

As questões abertas foram analisadas através do procedimento descrito por Lüdke & André (1986) e por Demartini (1988). Assim, todas as respostas dadas a uma determinada questão foram anotadas em uma folha, sendo atribuído um número para cada uma delas. Em seguida, foi realizado um agrupamento das semelhantes em uma mesma categoria. Quando surgiram respostas que não se encaixaram nas categorias formadas, outras foram criadas de modo a abarcá-las. Com as categorias codificadas, as respostas tiveram o mesmo tratamento que as questões fechadas, além de um tratamento qualitativo, que proporcionou o estudo das respostas no contexto em que se inserem (THIOLLENT, 1984).

Por fim, as respostas dos professores dos três grupos foram comparadas com o objetivo de verificar se há diferenças nos conceitos de deficiência e de educação da criança deficiente entre os diferentes grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 70 professores de pré-escola que participaram desta pesquisa, 90 já trabalhavam com educação infantil há mais de 5 anos. A maior parte dos professores (68,57%) tinha curso superior, sendo que a maioria o realizou na área de Pedagogia. Outras graduações apontadas foram: Educação Física, Educação Artística, História, Geografia, Estudos Sociais, Direito, Serviço Social, Biologia, Psicologia e Matemática. Em relação a cursos relacionados à educação de crianças deficientes, 50,00% dos participantes da pesquisa já participaram de algum tipo de especialização, cursos de capacitação, palestras e/ou cursos promovidos por diferentes instituições da cidade de Bauru, dentre elas SORRI, APAE, CEDALVI e Secretaria Municipal de Educação.

Questionados a respeito de um possível contato prévio com crianças deficientes, 85,71% responderam positivamente. Como era esperada, a resposta foi positiva para os grupos referentes à escola especial e à escola regular com inclusão, sendo que no grupo sem inclusão, 71,43% responderam que também já tiveram contato com estas crianças. As deficiências com as quais os professores tiveram mais contato são: mental e a auditiva, respectivamente, com 31,52% e 30,43% das respostas. A deficiência visual foi a menos citada, com 1,09%. Ainda, foram apontadas deficiências variadas como Síndrome de Down, Autismo e Paralisia Cerebral.

As respostas dadas pelos participantes, relativas à definição de deficiência, foram bastante variadas, sendo que diferentes aspectos foram ressaltados. Muitos conceitos referiram-se a defeito (falta, falha, imperfeição, carência de algo) e/ou incapacidades do indivíduo em uma ou mais áreas do desenvolvimento (físico, mental, sensorial, emocional e social) e suas habilidades (locomoção, aprendizagem, atividades de vida diária e realização de papéis). Outras definições, em menor proporção, apesar de apontarem as limitações, ressaltaram as capacidades remanescentes da criança. Também, a resposta clássica para os tempos atuais - "portador de necessidades especiais" – apareceu, mas em número reduzido.

O conceito de deficiência apresentado pelos participantes reflete idéias estereotipadas, geralmente construídas a partir da exacerbação das dificuldades individuais verificadas na comparação entre pessoas deficientes e normais, sem considerar as diferentes dificuldades e capacidades de cada indivíduo.

Nunes et al. (1998, p. 85) referem-se à visão que pais e profissionais têm do portador de necessidades especiais, como ser incapaz, infantil, dependente e com características qualitativamente diferentes das crianças normais.

Esta concepção da deficiência como uma condição patológica crônica incapacitante, que esteve presente, aberta ou veladamente, inclusive no discurso de agentes educacionais, implica em atitudes e ações em relação a estes indivíduos que reforçam ainda mais estas características estigmatizantes. Esta representação estereotipada do deficiente, é sem dúvida, um dos principais entraves à proposta de sua integração ou inclusão no sistema regular de ensino – além de outros aspectos já mencionados, como a falta de preparação dos professores para acolher estes alunos.

Amaral (1996), fazendo reflexões sobre a revolução do conceito de deficiência, coloca que critérios socialmente construídos e legitimados estabelecem o “tipo ideal” e o “ser desviante”, centralizando em companhia do estigma, as conceituações/ definições de deficiência e as atitudes frente a ela.

A inclusão da criança deficiente na educação regular é um dos principais indicativos de mudança em relação à esta visão de incapacidade. No entanto, para que essa inclusão ocorra verdadeiramente, há necessidade de possibilitar aos professores, parte importante nesse processo, uma revisão e reorganização de seus conceitos e atitudes.

As respostas relativas ao local mais adequado para a criança deficiente estudar, em diferentes faixas etárias, podem ser observadas na Tabela 1.

TABELA 1- Distribuição de freqüências das respostas referentes ao local que a criança deficiente deve estudar de acordo com sua faixa etária, segundo os participantes da pesquisa.

Local onde a criança deficiente deve estudar	Faixa etária			
	Menos de 6 anos		Mais de 6 anos	
	Freqüência absoluta	Freqüência relativa (%)	Freqüência absoluta	Freqüência relativa (%)
Classe regular	41	56,94	41	58,57
Classe especial	13	18,05	18	25,71
Escola especial	18	25,00	11	15,71
Total	72	100	70	100

Na faixa etária de 0 a 6 anos, 56,94% das respostas apontaram a classe regular como o local ideal para a criança deficiente estudar, 25,00% indicaram a escola especial e, 18,05% a classe especial.

Em relação à criança deficiente, com mais de 6 anos, 58,57% das respostas apontaram a classe regular como ideal para elas estudarem, 25,71% indicaram a classe especial e, 15,71%, a escola especial. Alguns professores destacaram o grau de deficiência e a disponibilização de apoio técnico e estrutura escolar, como fatores determinantes para a escolha do tipo de escola.

A opinião dos participantes da pesquisa sobre a LDB, que determina que crianças com necessidades educativas especiais sejam atendidas, preferencialmente, no sistema regular de ensino, mostrou-se favorável, em sua maioria, sendo coerente com as respostas apresentadas na Tabela 1. No entanto, muitos fizeram algumas colocações (incluindo restrições) que deveriam ser observadas para a adequação da lei à realidade como: necessidade de capacitação profissional, adequação/adaptação do ambiente físico e de materiais pedagógicos, redução do número de alunos por classe e apoio especializado (preferencialmente de equipe multidisciplinar). Um pequeno grupo de professores discordou da lei, referindo-se a possíveis prejuízos na qualidade da educação.

A LDB aborda temas antes somente tratados em Decretos, Portarias ou normas que resultavam de diferentes experiências desenvolvidas pelos sistemas de ensino (SOUZA e SILVA, 2001), o que promove um salto em relação ao reconhecimento dos direitos dos deficientes e um grande avanço em relação à legislação anterior.

Os principais pontos destacados nesta lei são: o atendimento prioritário nas escolas regulares, inclusive na faixa etária de zero a seis anos, sendo encaminhados às classes, escolas e serviços especializados somente os educandos que apresentem “condições específicas” que tornem esse encaminhamento necessário (SOUZA e SILVA, 2001).

A indefinição dos termos apresentados é um dos problemas que ensejam discussão, segundo Ferreira (1998). Ou seja, como classificar quais são os alunos que devem ser encaminhados para serviços especializados? O que são as “condições específicas” dos educandos, que justificam tal encaminhamento? Quem será responsável por tal classificação?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998a) é um documento publicado para orientar o professor de ensino fundamental em relação à prática junto à criança deficiente. *As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) é outro documento que versa sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. No entanto, ambos documentos tratam da inclusão da criança deficiente na escola regular, dando atenção ao ensino fundamental, mas não respondem as questões acima delineadas.

Quando se enfoca a educação da criança deficiente na faixa etária de 0 a 6 anos, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) dedica poucas páginas ao título *Educar crianças com necessidades especiais* (p.35). Nestas páginas, define como pessoas com necessidades especiais as portadoras de deficiência mental, auditiva, visual e deficiência múltipla, e portadores de altas habilidades e expõe idéias sobre a necessidade de promover o convívio com a diversidade. Ressalta que a qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição e devem considerar o

[...] grau de deficiência e as potencialidades de cada criança; idade cronológica; disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; condições socioeconômicas e culturais da região; estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado nas unidades federadas. (BRASIL, 1998b, p.37)

Não define critérios e práticas relativas à inclusão da criança deficiente no estabelecimento de educação infantil, deixando em aberto o trabalho a ser realizado, os critérios de elegibilidade e as condições físicas e humanas que devem ser disponibilizadas para trabalhar com tal clientela. Esta abertura permite que o conceito de deficiência apresentado pelos professores de educação infantil permeie a prática realizada junto à estas crianças, assim como a visão acerca das dificuldades encontradas nesta prática.

Esta afirmação é especialmente válida quando se leva em consideração que a deficiência mental é, segundo os participantes, a que mais interfere no processo de ensino-aprendizagem, com 58,97% do total das respostas.

O motivo principal para a escolha da deficiência mental é sua interferência direta na aprendizagem, impedindo ou dificultando o raciocínio, o aprendizado, a atenção/concentração e a abstração e assimilação de conteúdos, exigindo do professor uma formação profissional qualificada, com estratégias específicas e capacitação que eles não possuem.

A necessidade de apoio pedagógico e organização física e material deve ser ressaltada por aparecer em várias respostas, como um aspecto que prejudica o processo de inclusão da criança, independentemente da deficiência. Os professores solicitaram, para facilitação do processo, apoio de profissionais especializados ligados à educação da criança deficiente, auxiliar de classe, redução de alunos por sala de aula, adequação e adaptação do espaço físico escolar e dos materiais pedagógicos.

A deficiência física (63,51%), seguida pela auditiva (18,92%) foram apontadas como as que menos interferem no processo ensino-aprendizagem. A maioria das respostas que justificaram a não-interferência da deficiência física na aprendizagem referiram-se ao fato de não haver comprometimento intelectual, facilitando ao professor o reconhecimento das necessidades da criança e a proposição de adaptações, que nesse sentido são mais materiais do que pedagógicas.

As capacidades remanescentes da criança com deficiência auditiva, como socialização, visão, cognição, participação em todas as atividades escolares e independência motora são aspectos que, segundo os participantes, beneficiariam o processo de aprendizagem dessa criança.

A visão acerca das dificuldades de aprendizagem do deficiente mental nos diferentes grupos participantes dessa pesquisa, parece não ser influenciada diretamente pela experiência, posto que não houve diferença importante nas respostas.

Segundo Nunes et al. (1998), vários trabalhos que estudaram a visão de profissionais da educação e áreas afins sobre a integração do deficiente no sistema regular de ensino, observaram uma segregação em relação aos deficientes, principalmente quanto à sua participação nas atividades da escola. Em um dos estudos que focalizou esta problemática no ambiente da educação infantil, concluiu-se que

[...] a representação que os educadores têm a respeito da deficiência mental interfere no processo de integração desta crianças. [...] Mais significativo ainda foi a constatação de que estas representações estereotipadas estavam presentes nos depoimentos tanto de educadores que não tinham contato com crianças especiais, quanto daqueles em cuja escola havia crianças deficientes integradas (que representaram aproximadamente 20% da amostra). (NUNES et al., 1998, p. 81)

Contrariamente a esses resultados, Monteiro (1997) em um estudo que comparou a integração de crianças com Síndrome de Down em escola regular e em escolas especiais (nas quais foram incluídas crianças comuns) mostrou que, na segunda

situação, a integração ocorreu de melhor forma. Como provável explicação, apontou o fato de os professores das escolas especiais estarem mais envolvidos e preocupados em integrar a criança, já que tinham mais claros os objetivos do projeto, tinham maiores conhecimentos para atuar neste sentido e dispunham de um número reduzido de alunos por classe e de situações escolares que incentivavam mais a cooperação e não a competição entre os participantes.

Quanto às dificuldades apresentadas pela criança deficiente na escola, as respostas apresentadas pelos professores vêm ao encontro daquelas apontadas como justificativas para maior ou menor interferência das deficiências na aprendizagem. Permitem concluir que as categorias "falta de estrutura física e pedagógica da escola" e "socialização da criança deficiente no espaço escolar" foram citadas por mais da metade dos participantes, sendo que, a primeira, englobou respostas como despreparo profissional do professor, inadequação do espaço e dos materiais escolares e, classes com número elevado de alunos, revelando que muitas das dificuldades da criança deficiente não são relacionadas a sua pessoa, mas sim ao despreparo da sociedade em proporcionar condições para que ele usufrua de seus direitos.

A segunda categoria, socialização da criança deficiente no espaço escolar, incluiu tanto a dificuldade da criança deficiente em se relacionar quanto o preconceito e discriminação das outras crianças, profissionais e familiares. Outras dificuldades apontadas referiram-se à aprendizagem, coordenação motora, ao comportamento e à comunicação e expressão.

Em relação às dificuldades do professor em lidar com a criança deficiente na sala de aula, a formação profissional do professor (31,62%), foi o aspecto com maior destaque. A falta de apoio pedagógico e organização física e material adequada ocupou o segundo lugar, com 27,84% das respostas.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre suas necessidades para trabalhar com a criança deficiente e as respostas foram diversas, porém conhecimentos sobre a deficiência, formação profissional do professor, apoio pedagógico, estrutura física e material escolar adequado, apoio da família e da sociedade, foram respostas freqüentes.

Segundo Souza e Silva (2001), o artigo 59 da LDB "trata da organização específica da educação especial, ressaltando que para atender a esses alunos, devem ser também concebidos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados" (p. 94). A lei garante ainda "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (p. 93).

No entanto, os dados da pesquisa mostraram que, apesar de 50% dos participantes já terem participado de algum curso sobre a inclusão do deficiente, essa não é uma estratégia eficaz na medida em que a falta de capacitação dos professores é citada em muitas respostas relativas às dificuldades no processo de inclusão.

Tal problemática remete a questionamentos sobre a formação do professor especialista, que segundo Cartolano (1998), é a instituição da discriminação e segregação da criança deficiente.

Ferreira (1998), analisando os dispositivos da LDB referentes à educação especial, mostrou que, tanto este documento, como discussões sobre reformulações nos cursos de pedagogia enfraquecem a idéia da formação de especialistas em educação especial como habilitações da Pedagogia e favorecem a implantação de temas sobre educação especial ou mesmo, sobre as diversidades humanas, nos cursos de formação de professores e outros profissionais.

Cartolano (1998) destaca que os professores devem ter uma formação qualificada (teórica e prática) e comum, independentemente da clientela para qual ensinarão no futuro, aluno normal e/ou deficiente. Reafirma que a educação especial deve ser integrante e indissociável da formação inicial básica do educador, permitindo uma postura de busca, de análise da prática pedagógica e de revisões no referencial teórico, culminando na formação continuada desse profissional, ou seja, no retorno à universidade para o aprofundamento teórico de emergências da prática pedagógica ou realização de pesquisas.

Acrescenta que:

[...] Não sendo um técnico ou especialista, mas possuindo formação básica comum, o professor para educação especial é, em primeiro lugar, um profissional da educação que deve saber buscar o específico na totalidade do saber socializado; sua formação dar-se-á sempre no confronto da teoria com a prática pedagógica e com pesquisas daí decorrentes. (Cartolano, 1998, p. 6)

Denari (1996) concorda quando salienta a necessidade e importância da formação permanente do professor, a qual deve propiciar o estabelecimento de sistemas de levantamento de necessidades e de disseminação de recursos e conhecimentos, para que a própria escola forneça respostas e produza os respectivos mecanismos de suporte.

Nunes et al. (1998, p. 69) concluíram que a formação que se tem hoje e a atuação profissional não estão sendo satisfatórias e que há

[...] necessidade de se incluir discussões a respeito dos portadores de necessidades educativas especiais, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço dos profissionais das áreas afins, para uma atuação mais eficiente e que contribua para a efetiva inserção social do portador de deficiência.

Nesse sentido, pode-se constatar que uma das maiores problemáticas apontadas pelos professores, sua formação profissional, não está diretamente ligada à questão da capacitação para educação especial, mas sim à sua formação básica. Essa discussão é especialmente válida junto à educação infantil.

Silva & Rossetti-Ferreira (2000), compilando trechos de vários autores e documentos, evidenciaram expectativas e exigências em relação ao profissional de

educação infantil, oriundas tanto da área educativa quanto das transformações do mundo do trabalho e comentaram que tais exigências não são poucas, traduzindo a necessidade de um profissional muito diferente dos apontados em levantamentos disponíveis sobre o perfil profissional.

Ainda, segundo essas autoras, as transformações no perfil profissional estão articuladas e só ocorrerão quando houverem modificações na estrutura de formação, capacitação e supervisão existentes, além de mudanças estruturais nas instituições. Para elas, “situar a questão apenas na formação profissional é reduzir a problemática ao nível do indivíduo” (p. 4).

Sem dúvida, dificuldades pessoais são realidade na sociedade atual. Atuar com a diversidade exige um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com o novo, com o inesperado a cada momento.

Mantoan (1997a), ao falar da formação de professores para a inclusão escolar de deficientes mentais, discursa que esta não pode estar restrita ao conhecimento das potencialidades dos alunos, mas deve propiciar, também, ao professor, conhecimento de suas próprias condições de desenvolver o processo de ensino inclusivo.

Essa mesma autora (2000), num texto que avalia as políticas e programas governamentais em educação especial, ressalta a resistência dos professores perante as inovações educacionais, como a inclusão. Descreve que, tendencialmente, se refugiam no impossível, considerando a proposta de uma educação para todos, válida, porém utópica, devido às classes numerosas e as circunstâncias de trabalho das escolas, principalmente, nas redes públicas de ensino.

As condições materiais e físicas, assim como o apoio técnico são fatores lembrados pelos professores nos diferentes temas abordados pelo questionário dessa pesquisa.

Minto (2000, p. 13) aponta que o Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional (PNE/MEC) reconhece que:

[...] as escolas estão, em geral, desaparelhadas para esse tipo de atendimento, e os professores não estão habilitados para lidar com essas crianças, uma vez que, até recentemente, não reconheciam como sua responsabilidade de educar crianças com necessidades especiais.

Masini (1999) diz que o desafio é transferir os recursos do sistema especial para o regular, bem como, definir os novos papéis dos professores de educação especial que poderiam auxiliar o professor comum a fazer um trabalho mais efetivo.

Essas questões são discutidas e asseguradas nos documentos oficiais, porém não necessariamente são colocadas em prática. Silva & Rossetti-Ferreira (2000), ao discutirem a incorporação da creche na educação infantil, fazem uma afirmação válida para as questões da educação especial quando falam que apesar dos avanços obtidos (documentos, leis, regulamentações), o que se verifica no Brasil, é um grande distanciamento entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições.

Essas discussões remetem à necessidade de cursos de capacitação continuada para os professores em exercício e cursos de formação para futuros professores que propiciem conhecimentos sobre a criança (seqüência do desenvolvimento, deficiências e diferenças individuais, estímulos necessários e atividades que favorecem o mesmo), importância da faixa etária de 0 a 6 anos para o desenvolvimento de potencialidades, mudança no foco de avaliação da criança (das incapacidades para as capacidades) e formas de adaptação e adequação do material pedagógico e espaço físico. Dessa forma, mudanças significativas das representações sobre deficiências e diferenças individuais podem ocorrer contribuindo para o desenvolvimento e inclusão da criança deficiente e, conseqüentemente, com o pressuposto de respeito à diversidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa permitiram verificar que alguns fatores ligados à educação da criança deficiente são apresentados constantemente nas respostas, revelando indícios importantes em relação aos conceitos desses professores e às condições de trabalho em que se encontram.

Os conceitos sobre deficiência apresentados refletem aqueles de senso comum. A atitude e a mobilização dos professores diante da possibilidade de inclusão e educação da criança com deficiência é influenciada pelos conhecimentos que têm sobre o assunto, assim como pela infra-estrutura física e humana que os apóiam nessa tarefa.

Assim sendo, programas de apoio e formação continuada são relevantes e essenciais devendo, no entanto, vincularem-se à prática, tomando-a como ponto de partida. As dificuldades atribuídas à deficiência no processo de ensino-aprendizagem são reais e vividas pelos participantes. Suas opiniões acerca desse assunto, suas dificuldades e necessidades devem ser consideradas quando se pensa em estruturar um trabalho efetivo nessa área, pois esses professores são atores importantes no cenário da inclusão da criança deficiente e conhecem a realidade que se apresenta.

Estudos que aprofundem a visão dos professores sobre o processo de inclusão e educação da criança deficiente são importantes para complementar os dados compilados por essa pesquisa.

VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Concept about the deficient child education according to kindergarten teachers from Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial* (Marília), v.10, n.1, p. 43-58, 2004.

5 REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Algumas reflexões sobre a (r)evolução do conceito de deficiência. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. G. (Orgs.) *Temas em educação especial 3*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 99-106.

- BRANDÃO, J. S. *Bases do tratamento por estimulação precoce na paralisia cerebral (ou dismotria cerebral ontogenética)*. São Paulo: Memnon, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília : MEC/SEF/SEESP, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *O que é Educação Especial*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>>. Acesso em 14 mai. 2000a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial. *Educação para todos – EFA 2000*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/publicacoes.shtm>>. Acesso em 14 mai. 2000b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Dados da Educação Especial*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>. Acesso em 14 mai. 2000c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- CARTOLANO, M. T. P. *Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial*. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 30 ago. 2002.
- CAVICCHIA, D. C. *O cotidiano da creche: um projeto pedagógico*. São Paulo : Loyola, 1993.
- DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. M. V. *Experimentos com histórias de vida*. Itália – Brasil. São Paulo : Vértice, 1988. p. 44-105.
- DENARI, F. E. A formação do professor em educação especial. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. G. (Orgs.) *Temas em educação especial 3*. São Carlos : EDUFSCar, 1996. p. 354-357.
- DE VITTA, F. C. F.; SANCHEZ, F. F.; PEREZ, R. R. M. Desenvolvimento motor infantil: aplicação de um programa de educação para berçaristas. *Mimesis*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 101-118, 2000.
- DE VITTA, F. C. F. *O trabalho do terapeuta ocupacional com crianças com retardo no desenvolvimento neuropsicomotor no Estado de São Paulo*. 1997. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- ECKERT, H. M. *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole, 1993.
- FERREIRA, J. R. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Disponível em: Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 30 ago. 2002.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo : Atlas, 1991.
- GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. I. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 196-201.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. IN: FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos, SP : Editora da UFSCar; 1999. p. 51-65.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- MANTOAN, M. I. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997a. p. 119-127.
- _____. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997b.

- MANTOAN, M. I. E. *Todas as crianças são bem vindas à escola*. [Campinas]: UNICAMP, [2000]. Texto mimeografado.
- MASINI, E. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 52-4, 1999.
- MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do Mec e proposta da Sociedade Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.6, n.1, p. 1-42, 2000.
- MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M. I. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 109-112.
- NISKIER, A. *LDB: a nova lei da educação*. Rio de Janeiro : Consultor, 1997.
- NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. *Pesquisa em educação especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1998.
- OLIVEIRA, Z. M. R., FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo v. 56, p. 39-65, fev. 1986.
- PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. IN: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos, SP : Editora da UFSCar; 1999. p. 5-18.
- SANTOS, M. T. C. T. De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 40, p. 49, 1998.
- SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0707t.htm/trabit1.htm#gt7>>. Acesso em 28 ago. 2002.
- SCHWARTZMAN, J. S. O desenvolvimento motor normal. *Desenvolvimento normal da criança*. São Paulo, n. 1, 1998. p. 8-12.
- SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.364/96*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- THIESSEN, M. L.; BEAL, A. R. *Pré-escola, tempo de educar*. São Paulo: Ática, 1995.
- THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 45-50, 1984.

Recebido em 16/06/2003

Reformulado em 17/02/2004

Aceito em 25/04/2004